

## INTERACCION, LENGUAJE Y DISCRIMINACION

Fernando Cerezal  
Profesor de la U. de Alcalá

### Modelo tecnológico y modelo comunicacional

El análisis y la comprensión de la realidad educativa puede realizarse desde dos perspectivas diferentes: el modelo tecnológico o el modelo comunicacional.

El modelo tecnológico se destaca por definir un proceso dirigido a conseguir unos objetivos conductuales previamente programados a través de una estructuración de contenidos, una secuencia, una temporalización, y una búsqueda de rentabilidad en los resultados. El modelo comunicacional, por el contrario, prioriza el lenguaje, prestando más atención a la interacción (verbal y no verbal) entre el docente y el estudiante, al intercambio instructivo, al contexto y condiciones en las que se realiza la interacción, así como a la transmisión de modelos ideológicos, culturales o genéricos (1) discriminatorios a través de las y los profesores, las normas de funcionamiento, las actitudes y los materiales escolares. El modelo comunicacional, por tanto, supera al tecnológico en cuanto que contextualiza la interacción y presta más atención a los aspectos cualitativos (Zabalza: 1986).

Podemos decir que el modelo comunicacional es un modelo emergente que tiene en cuenta los dos elementos del aula, el docente y el alumno, como partes inseparables de un único proceso comunicativo. Anteriormente, el análisis de la interacción verbal y no verbal se había centrado en el lenguaje del profesor; en la actualidad se tiende a poner el énfasis en el lenguaje de la clase y en el de los alumnos y alumnas.

### El aula: una estructura de relaciones sociales

Analizar la clase como una estructura de relaciones sociales (interpersonales, lingüísticas y culturales) significa buscar respuestas en los diversos comportamientos en clase: el modo de pensar, las actitudes culturales, vestimenta, etc, tanto del profesor como del alumnado. Estudiar la clase desde un punto de vista etnográfico de la comunicación significa, además, buscar respuestas a los éxitos o los fracasos escolares a través de las actitudes autoritarias o permisivas, de las relaciones directivas o no directivas, y a través de las actitudes, el lenguaje o el modelo genéricos que se transmiten (Titone:1986).

Una serie de contribuciones de diversas ciencias de la

comunicación aportan datos que explican el contexto de la interacción. Por una parte, el nuevo enfoque del análisis lingüístico proporcionado por el funcionalismo de Halliday, así como las aportaciones de la semiótica pragmática, que suponen una mayor comprensión del comportamiento del comunicante. En segundo lugar, la psicolingüística valora el contexto social del mensaje, y por último el concepto de competencia comunicativa de Hymes supera el formalismo de la competencia estrictamente lingüística de Chomsky (Titone:1986).

Estas nuevas aportaciones acerca del lenguaje y la interacción nos proporcionan una base significativa del valor del lenguaje en la educación. Así lo reconoce Loch (Cit. por Zabalza:1986, pág.13).

El concepto de educación, fuera lo que fuere lo que por él se entienda, no se puede formar sin recurrir a un concepto de lenguaje. (...) Por principio en todo fenómeno educacional concreto que se realice o investigue debería tenerse en cuenta el lenguaje como variable en alguna forma o función.

#### Naturaleza y funciones del lenguaje

Para poder comprender la dimensión del lenguaje en el discurso pedagógico y didáctico se hace necesario ver algunos aspectos respecto a la naturaleza y funciones del lenguaje, basándonos en Zabalza (1986):

1. El lenguaje juega un papel de importancia en la organización y estructuración de la conciencia humana, a través de la adquisición de la habilidad simbólica, que supone superar el nivel primario de los sentidos. Asimismo, el lenguaje posibilita superar la conducta automática para pasar a la acción consciente, actividad que implica realizar intenciones y dirigir la vida misma. El desarrollo cognitivo, además, está íntimamente relacionado con el desarrollo lingüístico y con la interacción social y didáctica.

2. Por otra parte, el lenguaje se convierte en un medio preferente en la "construcción" del esquema conceptual y afectivo de una persona (autoconcepto) a través de los mensajes del medio y de las otras personas. La imagen de sí misma de una persona se forma, por tanto, a través de un proceso de interiorización de esos mensajes. Margaret Mead se refería de este modo a la construcción del autoconcepto (Cit. por Zabalza:1986,pág.16):

La persona es algo que tiene desarrollo. No está presente inicialmente, en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y de las actividades sociales. Se desarrolla en el individuo dado, de resultados de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso.

El tipo de interacción y lenguaje que las y los profesores utilizan, consciente o inconscientemente, en la acción educativa influye sobre la conducta de sus alumnos y

alumnas y sobre la imagen de sí mismos que se vayan formando en la escuela.

3. El lenguaje del profesor, así como el de los materiales y textos escolares, que reflejan tanto la realidad exterior como la de la persona, genera pensamiento y modo de pensar sobre dicha realidad y la relación que se establece con ella. En este sentido, el lenguaje como código de interpretación de la realidad no sólo es susceptible de ampliar sino también de restringir el acceso a la experiencia de las personas, sirviendo como conjunto de referencias y significados culturales más allá de su experiencia.

Es en base a la consideración mostrada por el profesor o profesora como el alumnado responde; si la consideración es positiva, el alumno interiorizará ese juicio y se comportará en consonancia, y lo mismo ocurrirá si la valoración es negativa, cumpliéndose de esa manera la profecía de la autorrealización (Delamont:1985).

El libro de texto, como parte del orden pedagógico de la escuela, es un medio que marca desigualdades explícita e invisiblemente, puesto que además de exponer los contenidos de la materia correspondiente, transmiten parte de una cultura, una visión de lo masculino y lo femenino socialmente establecida, definiendo roles y jerarquizaciones (Garreta y Careaga:1987).

4. En la enseñanza es fundamental considerar el lenguaje como conducta interactiva: por una parte, como conducta verbal explícita, y como espacio de relación interpersonal, por otra.

El "espacio de vivencias" o "clima relacional" no se refiere exclusivamente a sus componentes lingüísticos puesto que intervienen también elementos prelingüísticos (presencia, actitudes, vestimenta,...), sino también a los elementos lingüísticos o paralingüísticos con los que se expresan aquellos componentes (expresiones de afecto o desprecio, formas lingüísticas impositivas-no impositivas,...). La consecución de un clima relacional en el aula es, por tanto, un factor de importancia en el aprendizaje que se logra y en el currículum oculto que se adquiere.

En este sentido se debe entender como superadora la integración y universalización de los aspectos positivos de los modelos masculino y femenino, y no así la desaparición de los aspectos positivos del modelo femenino (Subirats: 1985).

Vistos someramente estos aspectos sobre el lenguaje y la interacción, fundamentalmente didáctica, quisiera centrarme en su relación con el currículum oculto y la transmisión de valores genéricos discriminatorios en el sistema educativo.

#### Educación y discriminación

Es paradójico comprobar como mientras la sociedad actual asume la escuela mixta y un mismo acceso de niñas y niños a la educación, en la enseñanza profesional y en Universidad,

sin embargo, las jóvenes siguen determinados tipos de estudios con mayor tradición femenina, con menor demanda laboral y de menor remuneración. Una visión superficial, por no llamar simplista, nos llevaría a buscar una respuesta en la diferente vocación técnica o en la menor capacidad intelectual de las mujeres. Sin embargo, somos conscientes de que concepciones biologistas de este tipo son difíciles de mantener y que hay que buscar respuesta en factores contextuales.

En lo que respecta a los resultados académicos, las diferencias entre alumnas y alumnos son mínimas, aunque lo contradictorio aparece en la utilización posterior de esos resultados. Las diferencias, por tanto, en el terreno laboral no están basadas en la cualificación académica, sino en las concepciones genéricas discriminatorias y en la diferente construcción de la personalidad de las alumnas y mujeres.

Es, pues, a través del sistema educativo (aunque no exclusivamente), orden pedagógico que engloba todo un conjunto de elementos materiales así como normas y valores más allá de la voluntad de docentes y alumnado, como se transmite explícita o implícitamente un modelo genérico para los niños y jóvenes y otro modelo para niñas y jóvenes.

Las investigaciones realizadas (2), aunque insuficientes, demuestran que dicha transmisión discrimina a niñas y mujeres. Por nuestra parte, como docentes y teniendo en cuenta el papel primordial del lenguaje en el desarrollo personal cognitivo, en la construcción del autoconcepto y en la generación de pensamiento y de tipo de relación con la realidad, deberíamos iniciar una evaluación crítica de aspectos de nuestra actividad docente como los siguientes:

\* lenguaje y actitudes de la profesora o profesor respecto a:

- uso de expresiones y términos que expliciten la existencia de niñas y niños, y no una simple utilización del género masculino común para ambos sexos;
- igual atención y preguntas dirigidos tanto a niñas como niños;
- consideración y aprecio por igual de actitudes y modos de pensar asimilados tradicionalmente a uno u otro sexo.

\* libros de texto y materiales escolares, en los que se siguen ofreciendo ocupaciones, espacios, adjetivaciones,..., muy diferentes a los personajes femeninos y masculinos; es decir, se les adjudican roles estereotipados a unas y otros; además de una menor aparición de los personajes femeninos en la casi totalidad de textos de lenguas extranjeras (véase en este mismo número "Valores genéricos discriminatorios en textos de Inglés y Francés de EGB"), lengua española y ciencias sociales (Garreta y Careaga:1987), entre otros.

\* las relaciones, actividades, juegos y trabajos de niñas y niños en el aula y recreos; juegos compartidos por igual voluntariamente.

\* posiciones dentro del aula; uso de espacios y de

recursos del aula y centro en los que las oportunidades de participación no sean mermadas ni para niños ni niñas.

\* la organización y las relaciones personales del centro: quiénes ocupan cargos directivos, normas y reglamento de régimen interior, relaciones con madres y padres,...

Iniciar un análisis crítico de la actividad educativa en estos y otros campos nos posibilita descubrir aspectos que hasta ahora habían sido invisibles. es a partir de la constatación de elementos concretos de discriminación como puede cambiar la actitud ante la transmisión de estereotipos discriminatorios. Estaríamos, en definitiva, sumándonos a una corriente de investigación y pensamiento que pretende analizar la educación desde un prisma interactivo y comunicacional.

\* \* \*

#### NOTAS

- 1.El término "sexo" se reserva para la descripción de la diferencia biológica y no determina necesariamente los comportamientos. Los modelos genéricos son un conjunto de normas y comportamientos que en una determinada sociedad se atribuyen a cada uno de los sexos, de tal modo que los niños y las niñas se lleguen a identificar personalmente con la figura socialmente aceptada de hombre o mujer.
- 2.Entre las escasas investigaciones realizadas en torno al currículum explícito y al oculto están las de Delamont (1980), Byrne (1978), Spender y Sarah (1980). En nuestro país hay algunos trabajos sobre textos: Amorós (1985), Moreno (1986), Garreta y Careaga (1985), Heras (1987) y Subirats y Brullet (1988); véase en este mismo número "Valores genéricos discriminatorios en textos de Inglés y Francés de EGB".

\* \* \*

#### BIBLIOGRAFIA

- Alberdi, I. (1985). "La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes", en Primeras Jornadas Mujer y Educación. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Amorós, C. (1985). Hacia una crítica de la razón patriarcal. Barcelona: Anthropos.
- Delamont, S. (1985). La interacción didáctica. Madrid: Cincel-Kapelusz.

- Feminario de Alicante (1987). Elementos para una educación no sexista. Valencia: Victor Orenge.
- Freudenstein, R. (1978). The role of Women in foreign language textbooks. A collection of essays. Bruselas.
- García Meseguer, A. (1984). Lenguaje y discriminación sexual. Madrid: Montesinos.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). Modelo masculino y femenino en los textos de EGB. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Heras, P. (1987). "El papel de la mujer en la enseñanza y los libros de texto", en La investigación en España sobre Mujer y Educación. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Moreno, M. (1986). Como se enseña a ser niño: el sexismo en la escuela. Barcelona: Icaria.
- Stanworth, M. (1986). Gender and schooling: a study of sexual divisions in the classroom. Londres: Hutchinson.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Titone, R. (1986). El lenguaje en la interacción didáctica. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1986). "Introducción", en R. Titone, op.cit.